

Inhoud

1	Pedagogiek en onderwijs	9
	<i>Ruud Klarus en Wim Wardekker</i>	
2	De school als toegang tot de wereld: een pedagogische kijk op goed onderwijs	15
	<i>Gert Biesta</i>	
	Inleiding	15
2.1	Drie dimensies van goed onderwijs: kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming	18
2.2	Zelfstandigheid en de grenzen van de moderne pedagogiek	22
2.3	Een pedagogisch perspectief voor de 21e eeuw	27
2.4	Conclusie	33
	Literatuur	34
3	Vrije tijd en amateurisme in het onderwijs: over de fabel van verzakelijking en professionalisering	37
	<i>Jan Masschelein en Maarten Simons</i>	
	Inleiding	37
3.1	Het eigentijdse verhaal: productieve tijd, inzetbaarheid en deskundigheid	39
3.2	Het oneigentijdse verhaal: vrije tijd, spel-ruimte en amateurisme	45
3.3	Meesterschap leren?	50
3.4	Conclusie	52
	Literatuur	53
4	Doelgericht en betekenisvol leren: over de waarde van spel in de strijd tegen de verschoolsing	55
	<i>Bert van Oers</i>	
	Inleiding	55
4.1	Inleiden in de cultuur	55
4.2	Verschoolsing?	57

4.3	Gevolgen van verschoolsing voor het betekenisvol leren	58
4.4	Verschoolsing van het vroegschoolse onderwijs	60
4.5	Spel als een context voor betekenisvol leren	63
4.6	Voorbij de verschoolsing	68
	Literatuur	69

5 De brede school, een veilig eiland of deel van de samenleving? 73

Jeannette Doornenbal

	Inleiding	73
5.1	School en samenleving	73
5.2	Brede school en samenleving	75
5.3	Beleidsdoelstellingen van de brede school	77
5.4	De pedagogische opdracht van de brede school	78
5.5	Samenwerking met ouders	80
5.6	Samenwerking in de buurt	82
5.7	Interprofessionele samenwerking	84
5.8	Tot slot	87
	Literatuur	87
	Geraadpleegde websites	90

6 Opvoeden voor multicultureel samenleven 91

Yvonne Leeman

	Inleiding	91
6.1	Wat moet de jeugd leren? Een veranderende opdracht	93
6.2	Burgerschapeducatie in onzekere tijden	95
6.3	Een complexe opdracht	96
6.4	De mogelijkheden van ontmoeting	100
	Literatuur	102

7 Opvoeding en ICT 105

Arjan Dieleman

	Inleiding	105
7.1	De invloed van ICT en de verstrengeling met individualisering	107
7.2	ICT en adolescentie	109
7.3	De open urbane samenleving en haar opvoedingsvragen	111
7.4	Discussies met ICT als inzet	113
7.5	De virtuele wereld en het pedagogisch perspectief	116
	Literatuur	119

8	Leraar-leerlingrelaties en klassenmanagement in het hedendaagse onderwijs	121
	<i>Perry den Brok, Theo Wubbels, Mieke Brekelmans en Jan van Tartwijk</i>	
	Inleiding	121
8.1	Benaderingen van klassenmanagement	122
8.2	Klassenmanagement en onderwijsdoelen	127
8.3	Een relationele benadering van klassenmanagement	128
8.4	Leraar-leerlingrelaties in nieuwe onderwijssettingen	132
8.5	Leraar-leerlingrelaties in multiculturele klassen	134
8.6	Conclusie en epiloog	136
	Literatuur	138
9	Sociaal gedrag in de klas: wat als het mis gaat?	143
	<i>Lilian Vliek en Gerard Weide</i>	
	Inleiding	143
9.1	Factoren van invloed op sociaal gedrag	145
9.2	Effectieve technieken om positief sociaal gedrag te stimuleren	148
9.3	Effectieve trainingen om sociaal competent gedrag te stimuleren	151
9.4	Kanjertraining	153
9.5	Activiteiten in de Kanjertraining	155
9.6	Visie van Kanjertraining op leerkrachtgedrag	157
9.7	Effecten van de Kanjertraining	159
9.8	Tips voor leerkrachten	161
	Literatuur	163
10	Passend onderwijs	167
	<i>Jeroen Onstenk en Marieke Visser</i>	
	Inleiding	167
10.1	Beleid ten aanzien van passend onderwijs	168
10.2	Toename zorgleerlingen?	169
10.3	De zorgstructuur	174
10.4	De zorgleerling op school	176
10.5	Leerkrachten doen ertoe	178
10.6	Attitude en kennis	181
10.7	Assistentie in de klas	182
10.8	Ouders en school	183
10.9	Conclusies	185
	Literatuur	186

11	Naar betere zorg én leerresultaten voor leerlingen: het onderwijs en samenwerking met jeugdzorg, welzijn en gezondheidszorg	189
	<i>Dolf van Veen</i>	
	Inleiding	189
11.1	Het belang van samenwerken met externe instellingen in het onderwijs	191
11.2	Meer over de kennisbasis van samenwerkingspraktijken	197
11.3	De samenwerking van het onderwijs met de jeugdzorg	207
11.4	Tot besluit	211
	Literatuur	213
12	Onderwijs voor een geslaagde mens	217
	<i>Ruud Klarus en Wim Wardekker</i>	
	Inleiding	217
12.1	Wat is pedagogiek?	218
12.2	Uitdagen of ruimte bieden	219
12.3	'Hoe' is van jullie, het 'wat' bepalen wij	222
12.4	'Er nog niet aan toe zijn'	225
12.5	Pedagogisch handelen is communiceren	228
12.6	Pedagogiek en zorg	229
12.7	Helpen om op je eigen manier te lukken	233
	Literatuur	234
	Personalia	235

1 Pedagogiek en onderwijs

Ruud Klarus en Wim Wardekker

In dit deel van de serie over ‘Wat is goed onderwijs?’ stellen we deze vraag vanuit een pedagogische optiek. Dat blijkt niet eenvoudig, want over het begrip ‘pedagogisch’ bestaat veel onduidelijkheid en verwarring. De pedagogiek bestaat sinds meer dan honderd jaar als zelfstandige academische discipline, maar er is nog steeds strijd en misverstand over haar object, haar doel en haar plaats binnen het geheel van academische disciplines. Dat dit niet alleen een kwestie tussen academici is, maar ook een die relevant is voor de praktijk van opvoeding en onderwijs, bleek wel toen wij dit boek vorm probeerden te geven. In eerste instantie lijkt het eenvoudig om de pedagogiek te definiëren: het is de tak van wetenschap die opvoeding en onderwijs tot haar object van onderzoek maakt. Maar bij nader inzien beginnen daar al de problemen. Want anders dan in de meeste andere wetenschappen bestaat dit object uit culturele praktijken. Voor aanhangers van een traditioneel, op de natuurwetenschappen gebaseerd model van wetenschap maakt dat de pedagogiek al meteen verdacht. In dat model immers is een praktijk de plaats waar mensen handelen op grond van allerlei inzichten en opvattingen die grotendeels niet wetenschappelijk verantwoord zijn; wetenschap dient er in die opvatting juist voor om het handelen in praktijken effectiever te maken door een beter inzicht in de gevolgen van handelingen. Een praktijk is dus hoogstens een toepassingsgebied van wetenschap, en hoe belangrijk dat misschien ook is, voor de wetenschapper die het traditionele model aanhangt is dat geen echte wetenschap.

Er is nog een tweede probleem. Waar gehandeld wordt, gebeurt dat altijd om een doel te bereiken. En die doelen fungeren voor degene die handelt als waarden die gerealiseerd moeten worden. Pedagogiek, betrokken als zij is op het handelen in opvoeding en onderwijs, heeft dus ook altijd te maken met de waarden en handelingsdoelen van opvoeders en leerkrachten. Zij kan daartegenover bovendien niet neutraal blijven: want ze wil handelingsadviezen kunnen geven, en engageert zich daardoor met bepaalde doelen. Dat is een doorn in het oog van de traditionele wetenschapper, die immers de waarde-

vrijheid van wetenschap verdedigt omdat zij zich dient te beperken tot de ‘feiten’.

Vanaf het begin van haar bestaan als wetenschappelijke discipline heeft de pedagogiek zich, althans in Europa, dan ook niet georiënteerd op het traditionele model van wetenschap. Zij zag zichzelf niet naar het model van de natuurwetenschappen, zoekend naar de ‘wetten’ die gebruikt kunnen worden om effectief te handelen, maar naar dat van de cultuur- of ‘geesteswetenschappen’, zoals de geschiedeniswetenschap, die hun aandacht richten op de interpretaties van de wereld die het handelen van mensen leiden. Daarmee staan in die opvatting van wetenschap praktijken en handelen, met de bijbehorende doelen en waarden, juist centraal. De pedagogiek heeft volgens deze opvatting tot taak opvoeding en onderwijs te analyseren op hun vooronderstellingen, interpretaties, doelen en uitkomsten, en deze analyses om te zetten in handelingsadviezen. Dat impliceert dat de pedagogiek ook betrokken moet zijn op de waarden die in opvoedend en onderwijzend handelen een rol spelen, en de kwaliteit daarvan moet onderzoeken. In de pedagogiek gaat het niet alleen om hoe efficiënt gehandeld kan worden, maar ook om waartoe dat handelen moet leiden.

Door de ontwikkelingen in de menswetenschappen sinds het midden van de vorige eeuw, waarbij sterke nadruk werd gelegd op empirisch onderzoek dat moet leiden tot bewezen geldige kennis, is deze geesteswetenschappelijke manier van denken en onderzoeken problematisch geworden. Die ontwikkeling heeft te maken met de grotere invloed van het Angelsaksische, in plaats van het ‘continentale’, model van wetenschapsbeoefening. Bij het ontstaan van de onderwijskunde bijvoorbeeld werd de pedagogiek eerst als een van de samenstellende takken van wetenschap gezien, maar al snel werd ze gemarginaliseerd en vooral gezien als toegepaste psychologie. Er is in die tijd wel gezocht naar een ‘derde weg’ die beide gezichtspunten zou verenigen, maar die pogingen hebben weinig succes gehad. Een meer radicale wijziging van uitgangspunten was daarvoor nodig, zoals in het werk van Vygotskij – dat in die tijd bij ons nog nauwelijks bekend was, en dan vooral als een didactische aanpak, niet als de heel andere kijk op de menswetenschappen die we er nu in terugvinden. Maar hoewel Vygotskij tegenwoordig bekend is en vaak wordt aangehaald, blijft die diepere laag van zijn werk, waar het niet gaat om didactische procedures maar om een opvatting over de aard van kennis en kennen, een tamelijk marginale rol spelen en is de ‘mainstream’ in de wetenschappelijke onderwijskunde onverminderd georiënteerd op het natuurwetenschappelijk model.

De gevolgen van de dominantie van het natuurwetenschappelijk model werken niet alleen door in de wetenschap, maar ook in de manier waarop professionals

en 'leken' denken over onderwijs en opvoeding. Bijvoorbeeld de huidige populariteit van 'evidence-based practice', waar vooral gelet wordt op *of* iets 'werkt' maar de vraag *waartoe* het moet leiden als vanzelfsprekend beantwoord wordt beschouwd (we weten toch allemaal waar onderwijs goed voor is?), terug te voeren op deze ontwikkeling. Dat is overigens niet anders waar gesproken wordt over het belang van 'practice-based evidence': in die termen wordt een (terechte) discussie gevoerd over de vraag of 'evidence' gebaseerd moet zijn op praktijkervaring of op gecontroleerde experimenten, maar niet over de vraag *waartoe* de gevonden 'evidence' ingezet zou moeten worden.

We vinden dezelfde manier van denken ook terug in het gangbare onderscheid tussen de pedagogische en de didactische taak van de school. Meestal wordt dat immers zo opgevat dat de 'pedagogische' taak bestaat uit het scheppen van een goed klassenklimaat, als voorwaarde voor de 'eigenlijke', didactische taak, het overbrengen van kennis en vaardigheden. *Waartoe* die laatste moeten dienen staat meestal buiten discussie: dat wordt vastgesteld door de overheid. In de geesteswetenschappelijke opvatting echter is de pedagogische vraag nu juist die naar de kwaliteit van het onderwijs in alle facetten, inclusief de kwaliteit van de gestelde doelen. De pedagogische vraag is dan een vraag naar kwaliteit.

Wat langzamerhand wel in het onderwijs begint door te dringen is dat de vraag naar de kwaliteit van de 'schoolse' kennis aan verschillende criteria kan worden afgemeten, met consequenties ook voor de didactiek. Dat komt vooral tot uiting in vernieuwingen die zich tooien met het begrip 'sociaal constructivisme'. Het lastige is dat onder die term eigenlijk twee discussies tegelijk gevoerd worden. Aan de ene kant is er, dankzij het werk van vooral Piaget, het inzicht dat kennis niet eenvoudigweg kan worden 'overgedragen', maar dat de leerling zelf actief kennis (in de vorm van schema's bijvoorbeeld) moet construeren. In die discussie verwijst de toevoeging 'sociaal' naar de overtuiging (die ook bij Piaget te vinden is) dat die constructie des te beter verloopt wanneer leerlingen samenwerken bij het oplossen van (door de leraar gestelde) problemen. De andere discussie heeft betrekking op de aard van menselijke kennis in het algemeen: is die (zoals in het natuurwetenschappelijk model wordt aangenomen) idealiter een afspiegeling van de werkelijkheid, of is ze een sociale constructie die ook anders had kunnen zijn? In die discussie heeft de stelling dat 'leerlingen hun eigen kennis moeten kunnen construeren' een heel andere betekenis dan in de eerste, met heel andere gevolgen voor wat als 'goed' onderwijs wordt beschouwd. Overigens zou een op Vygotskij's werk geïnspireerde positie in de eerste discussie veel op die van Piaget lijken, maar in de tweede discussie, over de aard van kennis, nemen Vygotskianen een eigensoortig standpunt in: tot op zekere hoogte is kennis

inderdaad een sociale constructie, maar dan wel een die tot stand gekomen is in eeuwen van ervaring in de werkende omgang met de werkelijkheid, en dus in het geheel niet toevallig. Net als de geesteswetenschappelijke pedagogiek, maar op geheel eigen wijze, zien Vygotskianen de kwaliteit van onderwijs dus in de eerste plaats in de kwaliteit van de inwijding in de culturele omgeving en de culturele ‘vergezichten’ die onderwijs te bieden heeft.

Wij willen proberen in dit boek die vraag naar kwaliteit te blijven stellen, waarbij we ons geïnspireerd weten door de op Vygotskij’s werk gebaseerde pogingen om die vraag te verbinden met empirisch onderzoek. Pedagogiek gaat dan dus over het wat, waarom en hoe van het opvoeden en onderwijzen van kinderen en jonge mensen. Het onderwijs neemt niet de rol van de ouders als eerst aangewezen opvoeders over. Het onderwijs speelt, alleen al door het feit dat jongeren een groot deel van hun leven in een schoolomgeving verblijven, een belangrijke rol in de opvoeding, het grootbrengen, het voorbereiden op de volgende levensfase.

Het onderwijs heeft niet alleen een taak als ‘leerfabriek’, of als voorbereiding op een vervolgopleiding of een baan. Het onderwijs is en moet altijd worden aangesproken op zijn rol in het binnenleiden van kinderen in de cultuur, en in het voorbereiden van kinderen/jongeren op hun levensloopbaan, op hun rol als burger in onze samenleving.

Pedagogiek gaat dus niet alleen maar over de voorwaarden waaronder leren plaats kan vinden (zoals een goed klassenklimaat) en ook niet over slechts een deel van het onderwijs (zoals morele opvoeding). Aanvullend daarop stelt de pedagogiek de vraag naar het waartoe van onderwijs. Bij het beantwoorden van de vraag ‘Wat is goed onderwijs?’ gaat het vanuit een pedagogisch perspectief altijd om antwoorden die geschraagd worden door dit bredere perspectief. Om een antwoord op de vraag: waar zijn de interventies en acties van het onderwijs dan op gericht, welke normatieve basis ligt aan die acties ten grondslag? Uiteindelijk kunnen we de waarde van die acties alleen maar legitimeren door een antwoord te geven op de vraag: en wanneer is er nu sprake van een ‘gelukt’ kind? Is een kind ‘geslaagd’ met een hoge Cito-score of een diploma van het middelbaar onderwijs? Of is een kind geslaagd als het zichzelf geslaagd voelt? Of als zijn of haar omgeving spreekt van een ‘actief, aardig en behulpzaam’ kind? Of is dat kind geslaagd of gelukt als het een mooie of zelfs succesvolle loopbaan ontwikkelt?

De pedagogiek als wetenschap geeft zelf geen rechtstreeks antwoord op deze vragen, maar stelt wel de vraag naar de kwaliteit van keuzes. Dat impliceert dat er vragen gesteld worden als: vanuit wat voor opvattingen over de samenleving, over mens-zijn, over de ontwikkeling van kinderen tot volwassen deelnemers aan de samenleving wordt er gesproken en gehandeld? Wat voor ideeën over

de samenhang en wisselwerking tussen ontwikkeling en opvoeding worden er gehanteerd? Wat is de kwaliteit van de middelen die ingezet worden om doelen te bereiken, en welke ongewenste neveneffecten hebben die wellicht? Wat zijn de problemen waarvoor opvoeders en leerkrachten zich geplaatst zien, en hoe kunnen die met pedagogische kwaliteit worden aangepakt? Het gaat dus in de pedagogiek niet alleen om fundamentele, filosofische discussies, maar vaak, en in verbinding daarmee, ook om heel praktische zaken die om een antwoord vragen. In dit boek komt een scala van dergelijke vragen aan de orde die betrekking hebben op het complexe terrein van onderwijs.

In hoofdstuk 2 stelt Gert Biesta expliciet de vraag of we onderwijs niet anders zouden moeten begrijpen dan als voorbereiding op het 'later' van de leerling, zodat de leerling-van-nu eigenlijk altijd als een 'nog niet' wordt gezien. Zijn voorstel voor kwaliteit is om de persoonsvorming van de leerling te stellen boven de kwalificatiefunctie van onderwijs, en deze persoonsvorming eerder te denken vanuit wat de unieke identiteit, de onvervangbaarheid van elke leerling uitmaakt. Ook Jan Masschelein en Maarten Simons, in hoofdstuk 3, zetten zich af tegen de druk om de leerling zo snel en effectief mogelijk voor te bereiden op 'later'; zij pleiten voor de school als vrije ruimte, waar leerlingen niet aan de eisen van de maatschappij moeten voldoen maar de gelegenheid tot verdieping krijgen. Bij dit 'spelkarakter' sluit Bert van Oers in hoofdstuk 4 in zekere zin aan, door erop te wijzen dat spelen geen tegenstelling is van leren, maar dat juist het spel een geschikte vorm is voor de inleiding van leerlingen in de cultuur. En Jeannette Doornenbal, in hoofdstuk 5, vult dat aan door erop te wijzen dat cultuur breder is dan de gangbare schoolvakken, en dat juist onderwijs dat die breedte laat zien de leerlingen een goede inleiding in de cultuur geeft. Waarbij Yvonne Leeman in hoofdstuk 6 dan aantekent dat 'de' cultuur een fictie is, en dat in de school vele culturen samenkomen – wat zowel problemen als mogelijkheden oplevert. Arjan Dieleman breidt de focus op cultuur uit door aandacht te vragen voor de virtuele leefomgeving van leerlingen. Een omgeving waar de school en waar leraren dagelijks mee geconfronteerd worden maar niet of nauwelijks aan deel kunnen nemen. De dagelijkse relatie van leraren met leerlingen staat centraal in het hoofdstuk van den Brok en collega's. In de relationele benadering van klassenmanagement gaan zij vooral in op de vraag wat de wenselijke relatie van een leraar met zijn of haar leerlingen is en hoe die is te realiseren. Ook al is er sprake van een optimale relatie tussen leraren en leerlingen dan nog zullen er zich spanningen of zelfs conflicten tussen leerlingen en leraren of tussen leerlingen onderling voordoen. In hoofdstuk 9 beschrijven Lilian Vlieg en Gerard Weide hoe leerlingen wenselijk sociaal gedrag kunnen leren. Voorkomen van conflicten is beter dan deze achteraf op te moeten lossen.

In de twee laatste hoofdstukken staat de vraag centraal wat pedagogisch handelen betekent nu de school steeds meer leerlingen krijgt die extra aandacht behoeven en in welke mate de school extra zorg, ondersteuning en hulp kan bieden aan leerlingen en waar de grens aan haar verantwoordelijkheid en deskundigheid ligt. Jeroen Onstenk en Marieke Visser beschrijven de achtergronden van passend onderwijs en stellen de vraag waarom leraren bereid zijn en hoe ze in staat gesteld worden passend onderwijs te realiseren. Dolf van Veen beantwoordt de vraag waar de verantwoordelijkheid van de school voor leerlingen met leer- of opvoedingsproblemen eindigt en wanneer een beroep op externe deskundigheid gedaan moet worden. Hij wijst op het belang van samenwerking met instellingen voor welzijn, gezondheidszorg, jeugdhulpverlening en veiligheid. Juist om voldoende aandacht voor het primaire proces in de school, het leren van de leerlingen, te garanderen stelt hij: 'schoenmaker blijf bij je leest'.

Uiteraard konden niet alle mogelijke onderwerpen en problemen behandeld worden; we hebben getracht de meest actuele vragen waarover voldoende expertise ter beschikking staat te kiezen. Bij de behandeling van die vragen door de verschillende auteurs zal ook blijken dat er uiteenlopende ideeën gehanteerd worden met betrekking tot de pedagogische vragen die we zojuist noemden. En in een aantal hoofdstukken zal ook de preciaire positie van de pedagogiek, en de verwarring over haar taak en inhoud, meespelen. Wij vinden dat niet erg; zulke verschillen kunnen dienen om discussies op gang te brengen. In de epiloog geven wij wat aanzetten tot zulke discussies, door ons af te vragen welke inzichten de verschillende artikelen in dit boek ons opleveren met betrekking tot de vraag naar pedagogische kwaliteit, en door te vragen naar de consequenties, met name voor de opleiding van leerkrachten. Rest ons nog uitdrukkelijk te vermelden dat we in dit boek om praktische redenen de woorden leraar en leraren gebruiken. Het zal de lezer niet zijn ontgaan dat het in de praktijk van het onderwijs veelal gaat om een lerares en om leraressen.